

Weber, Susanne

Interkulturelles Lernen - Versuch einer Rekonzeptualisierung

Unterrichtswissenschaft 32 (2004) 2, S. 143-168



Quellenangabe/ Reference:

Weber, Susanne: Interkulturelles Lernen - Versuch einer Rekonzeptualisierung - In:
Unterrichtswissenschaft 32 (2004) 2, S. 143-168 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-58116 - DOI:
10.25656/01:5811

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-58116>

<https://doi.org/10.25656/01:5811>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Unterrichtswissenschaft

Zeitschrift für Lernforschung

32. Jahrgang / 2004 / Heft 2

1. 2004, 100, 14

Thema

Neue Lehr-Lernkultur

Verantwortlicher Herausgeber

Frank Achtenhagen

Frank Achtenhagen

Neue Lehr-Lernkultur..... 98

Karlheinz Sonntag, Ralf Stegmaier, Niclas Schaper, Judith Friebe

Dem Lernen im Unternehmen auf der Spur:

Operationalisierung von Lernkultur 104

Christian Harteis, Johannes Bauer, Dagmar Festner, Hans Gruber

Selbstbestimmung im Arbeitsalltag..... 128

Susanne Weber

Interkulturelles Lernen - Versuch einer Rekonzeptualisierung..... 143

Allgemeiner Teil

Joachim Engel, Peter Sedlmeier

Zum Verständnis von Zufall und Variabilität

in empirischen Daten bei Schülern..... 169

Interkulturelles Lernen - Versuch einer Rekonzeptualisierung

Intercultural Learning - Proposes for a Reconceptualization

Die Notwendigkeit interkulturellen Lernens wird in vielerlei Kontexten zunehmend hervorgehoben. Dieses gilt insbesondere für Lehr-Lernprozesse in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Allerdings fehlen konkrete Maßnahmen und Konzepte zur Förderung eines interkulturellen Lernens. Daher wird hier der Versuch unternommen, zunächst die Begriffe „Kultur“, „interkulturelle Kommunikation“ sowie „Interkulturalität“ näher zu beleuchten und zu diskutieren, bevor im Anschluss ein theoretisches Rahmenkonzept zum „interkulturellen Lernen und Entwicklung“ (re-)konzeptualisiert wird. Hierzu werden Engeströms Überlegungen zur „Activity Theory“ einschließlich des „Expansive Learning“ sowie die des „Mindful Identity Negotiation“-Ansatzes von Ting-Toomey herangezogen und miteinander verknüpft. Gleichzeitig soll gezeigt werden, wie mittels einer Interventionsstudie, den Überlegungen des „Design Experiment“ von Brown folgend, ein in dieser Weise theoretisch reformuliertes interkulturelles Lernen in die Praxis umgesetzt und evaluiert werden kann.

The necessity of intercultural learning is emphasized in lots of contexts. This is especially the case within the field of vocational education and further education. But there is a lack of concrete measures and concepts for fostering intercultural learning. Therefore, in this study the concepts of „culture“, „intercultural communication“ as well as „interculturality“ should be illuminated and discussed before additionally a theoretical framework for „intercultural learning and development“ gets (re-)conceptualized. Here, Engeström's considerations about „activity theory“ and „expansive learning“ as well as those of Ting-Toomey's „mindful identity negotiation“ approach are used and connected. Simultaneously, it is demonstrated how this theoretically reformulated concept of intercultural learning can be implemented into practice and evaluated by following Brown's suggestions for a „design experiment“.

1. Annäherung an das diffuse Thema „interkulturelles Lernen und Entwicklung“

Die Begriffe „Kultur“ und „Interkultur“ gewinnen in jüngerer Zeit zunehmend den Charakter von „Zauberworten“. In vielerlei Kontexten wird der

„kulturelle Aspekt“ hervorgehoben bzw. es wird auf die Wichtigkeit von „Interkulturalität“ und die damit korrespondierenden Lehr-Lernprozesse verwiesen. In einem ersten intuitiven Zugriff scheint relativ klar und eindeutig, was damit gemeint ist. Versucht man allerdings, mit diesen Begriffen auf einen konkreten Kontext hin zu arbeiten, wird sehr schnell deutlich, wie schillernd und damit schwer fassbar diese Begriffe sowie die damit verbundenen Gegenstandsbereiche werden. Dieses diffuse Begriffsverständnis hängt damit zusammen, dass die gewählten Begriffe und Phänomene aus sehr verschiedenen Disziplinen heraus betrachtet werden.

Im Folgenden sollen zunächst die Begriffe „Kultur“, „interkulturelle Kommunikation“ sowie „Interkulturalität“ näher beleuchtet und diskutiert werden, bevor „interkulturelles Lernen und Entwicklung“ (re-)konzeptualisiert werden (siehe Punkt 2).

1.1 Kultur

Zum Begriff „Kultur“: Die diffuse Begriffslage wird deutlich mit dem Verweis auf die Arbeit von Kroeber & Kluckhohn, die bereits 1952 mehr als 250 verschiedene Definitionen von Kultur zusammengetragen haben (Bolten, 2001, S. 10; Ting-Toomey, 1999; Gallego et al., 2001). Zudem stellen Gallego et al. (2001, p. 955) mit Bezug auf eine Analyse der Diskussionen im *Anthropological Newsletter* fest, dass auch heute noch kein Konsens bezüglich einer allgemein akzeptierten Begriffsbestimmung bestehe. Von daher müssen auch hier Erwartungen hinsichtlich einer „richtigen“ Definition von „Kultur“ enttäuscht werden (vgl. auch Bolten, 2001, S. 10).

Betrachtet man Kultur mittels der Metapher eines Eisberges - wie dieses vielfach in der Literatur geschieht -, dann wird deutlich, dass sich Kultur bzw. kulturelle Aspekte einerseits auf der direkt sicht- und wahrnehmbaren Ebene an der Spitze des Eisberges beschreiben lassen [*Was?*], wie z.B. Zeremonien, Rituale, Kleidung, Denkmäler, Gebäude, aber auch eher mentale kulturelle Artefakte, wie z.B. „teams“, „just-in-time-production“ als betriebswirtschaftliche Leitideen. Andererseits liegen hinter diesen beobachtbaren kulturellen Merkmalen und Zeichen kulturspezifische (u.U. sehr unterschiedliche) Bedeutungen, Normen, Werte, Überzeugungen, Traditionen, aber auch zentrale „basic human needs“, wie z.B. Bedürfnis nach Sicherheit, Vertrauen, Zugehörigkeit, Würde/Respekt, Bindungen, Autonomie, Stabilität [*Warum?*], die weniger direkt beobachtbar sind. Unser Denken, Handeln, Fühlen und Wollen ist dabei als in hohem Maße durch die kulturellen Artefakte, die tiefer verwurzelten Überzeugungen sowie durch die grundlegenden Bedürfnisse (vgl. verschiedene Schichten des Eisberges) bestimmt zu verstehen. Damit sind zugleich die tägliche Arbeits- und Lebenspraxis sowie spezifische Situationen [*Kontexte*] mit den Merkmalsausprägungen der verschiedenen Schichten einer Kultur in Beziehung zu setzen. Ein Verständnis von Kulturen sowie fremder Verhaltensweisen lässt sich somit nicht mit Auflistungen von Oberflächenphänomenen (kulturellen Ar-

tefakten) [*Was lässt sich beobachten? Was tun, was lassen?*] aufbauen, sondern erst mit der gleichzeitigen Verbindung von Beschreibung [*Was?*], Erklärung [*Warum?*] und Kontextualisierung [*Welche Zusammenhänge?*] (Bolten, 2001, S. 16-18; Ting-Toomey, 1999, S. 10-12).

Neben dieser schichtorientierten Sichtweise von Kultur, die das menschliche Verhalten in alltäglichen Situationen beeinflusst, sind darüber hinaus Überlegungen anzustellen, wie Kultur entsteht und wie sie sich im Zeitverlauf verändert. Eine eher ‚enge‘ Auffassung von Kultur geht davon aus, dass es keine eigenständige Kulturen gebe, sondern Kulturen nur Mehr oder Weniger von der sogenannten ‚general culture‘ der Menschheit besitzen als andere. Damit dient der Kulturbegriff primär zur Abgrenzung gegenüber anderen „Nicht-Kultivierten“ (Natur vs. Kultur) und führt zugleich zu einer ethnozentrischen Positionierung (vgl. u.a. Bolten, 2001, S. 11; Gallego et al., 2001, p. 954). Ein erweiterter Kulturbegriff versteht *Kultur als Lebenswelt*, die durch das gemeinsame Zusammenleben geschaffen wurde und ständig neu geschaffen wird. Sie ist nicht reduziert auf die Auswahl des Schönen, Guten und Wahren, sondern umfasst alle Lebensäußerungen derjenigen, die an ihrer Existenz mitgewirkt haben und mitwirken (z.B. Recht, Technik, Bildungssysteme, Umweltprobleme). Zum Zwecke einer besseren Handhabbarkeit des Begriffs „Kultur“ (u.a. im Bereich der kulturvergleichenden Studien, der Kulturkunde etc.) wird dabei häufig der Versuch unternommen, Lebenswelten räumlich zu bestimmen und voneinander abzugrenzen (u.a. durch die Eingrenzung auf Nationen, Länderregionen, Sprachgemeinschaften), um spezifische Merkmale bestimmter Ethnien beschreiben und erklären zu können. Diese Vorgehensweise führt insofern zu Verzerrungen, als jahrtausendelange Kommunikationsprozesse einer Lebenswelt nicht als isolierte und von Außenbeziehungen unbeeinflusste Kultur denkbar wären (Bolten, 2001, S. 13; Ting-Toomey, 1999, S. 12-15). In diesem - eher unauflöslichen - Spannungsverhältnis von *Stabilität vs. Veränderung* scheint Kultur als ein „Sicherheitsnetz“ und „Gestaltungsfeld“ zu dienen, in dem Individuen nach einer Befriedigung ihrer Bedürfnisse wie *Identität, Zugehörigkeit, Grenzregulierungen, Anpassung und kulturelle Kommunikation* suchen (Ting-Toomey, 1999, S. 12-15):

Identität: Unter diesem Aspekt geht es darum, die Frage des menschlichen Daseins zu klären: „Wer bin ich?“ Dabei bilden kulturelle Überzeugungen, Werte und Normen die Eckpunkte, innerhalb derer Individuen Sinnbezüge und Attributionen für ihre Identitätsbildung herstellen.

Zugehörigkeit: In diesem Kontext dient Kultur dazu, die Bedürfnisse nach Aufnahme in eine Gruppe und der entsprechenden Gruppenzugehörigkeit zu befriedigen. Die Suche nach Gruppenzugehörigkeit bedeutet, dass Individuen als Mitglieder einer Gruppe anerkannt und als an diese angepasst gelten möchten. Das Konzept Gruppenzugehörigkeit geht einher mit der Notwendigkeit zur Ziehung von Grenzen zwischen der eigenen und der

fremden Gruppe („wir“ und „die anderen“). Es besteht die Tendenz, dass Personen sich in ihrer eigenen Gruppe sicherer, zugehöriger und akzeptierter fühlen als in fremden Gruppen.

Grenzregulierungen: Die Kultur bildet eine unsichtbare Grenze um die Individuen herum. Dadurch begrenzt sie jedoch auch Gedanken und Überzeugungen und formt „in-group“- und „out-group“-Einstellungen und damit ethnozentrisches Verhalten im Umgang mit kulturell Fremden. Personen tendieren dazu, stark emotional zu reagieren, wenn ihre kulturellen Normen verletzt oder ignoriert werden. Sie sind verwirrt, wenn sie die Normen anderer Personen unbeabsichtigt verletzen.

Ökologische Anpassung: In diesem Zusammenhang unterstützt die Kultur die Anpassungsprozesse zwischen dem Selbst, der kulturellen Gemeinschaft und der weiteren Umwelt (z.B. ökologisches Milieu). Kultur wird i.d.S. als ein dynamisches System verstanden. Sie entwickelt sich mittels klarer Verstärkungen für angepasstes Verhalten und mit Sanktionen für unangepasstes Verhalten im Zeitablauf.

Kulturelle Kommunikation: Unter diesem Aspekt geht es um die Koordination von Kultur und Kommunikation. Dabei besteht die Annahme, dass Kultur die Kommunikation beeinflusst und umgekehrt Kommunikation die Kultur. Durch kulturelle Kommunikation wird Kultur tradiert, entwickelt, modifiziert. Zudem verbindet sie Individuen mit einer gemeinsamen Sprache (linguistischer Code), Normen und Skripten (Interaktionssequenzen und Kommunikationsmuster). Kulturelle Kommunikation dient damit der Koordination der verschiedenen Elemente des komplexen Systems und kann als der „Superklebstoff“ verstanden werden, der die verschiedenen Ebenen der Kultur verbindet.

1.2 Interkulturelle Kommunikation

Kommunikation wurde in den bisherigen Ausführungen als Interaktion zwischen Angehörigen einer einzigen Kultur verstanden, d.h. im Sinne von *intrakulturell*. Zudem findet aber auch Kommunikation zwischen Angehörigen verschiedener kultureller Gemeinschaften statt: im Sinne von *interkulturell*. Das ist immer dann gegeben, wenn gruppenbezogene kulturelle Orientierungen (z.B. Werte, Normen oder Skripte) den Kommunikationsprozess sowohl auf der Bewusstheitsebene als auch auf der Ebene des Unbewussten beeinträchtigen.

1.3 Interkulturalität

Durch das gemeinschaftliche Handeln von Mitgliedern unterschiedlicher Lebenswelten (interkulturelle Kommunikation) wird permanent eine „*Inter*“-Kultur neu erzeugt, im Sinne einer „Zwischen-Welt“ (Kultur C), die weder der Lebenswelt/Kultur A noch der Lebenswelt/Kultur B entspricht. Bei einer derartigen Betrachtung von Interkulturalität wird auf den Interaktionsprozess fokussiert, bei dem das Handlungsergebnis eine neue „Drit-

te" Kultur ist, die nicht statisch als Synthese von A und B im Sinne eines Verhältnisses von 50:50 oder als anders gewichtete Relation zu denken ist. Vielmehr ist davon auszugehen, dass eine vollständig neue Qualität entsteht, die weder A noch B allein hätten erzielen können. Es ist dabei also von einer Unvorhersagbarkeit von Handlungsausgängen auszugehen (Bolten, 2001, S. 18). Hierzu gibt Bolten das folgende Beispiel: „Wenn sich zwei Personen begrüßen, die in ihren Lebenswelten das Ritual des Händeschüttelns einerseits überwiegend (A), andererseits aber überhaupt nicht praktizieren (B), lässt sich nicht vorhersagen, wie sich die Begegnung tatsächlich vollziehen bzw. wie sich die Interkultur (C) in diesem bestimmten Moment gestalten wird. Welche Form der Begrüßung man letztlich wählt (Händeschütteln, kein Händeschütteln, Zwischenlösungen oder vollkommen andere Begrüßungsformen), hängt davon ab, welche Möglichkeit die beiden Partner in der konkreten Situation spontan aushandeln" (ebenda, S. 18-19; vgl. auch Ting-Toomey, 1999, S. 19-20).

Um in derartigen Interaktions-(Kommunikations- und Aushandlungs-)Prozessen angemessen und kompetent handeln zu können, ist eine „interkulturelle Handlungskompetenz“ notwendig, die mittels interkulturellen Lernens und Entwickelns aufzubauen wäre. Genau an dieser Stelle setzt die hier vorgestellte Studie an. Darin wird „interkulturelles Lernen und interkulturelle Entwicklung“ vor allem für die Aus- und Weiterbildung im kaufmännisch-verwaltenden Bereich - aus der Sicht der Wirtschaftspädagogik und zugleich unter einem eher pragmatischen Zugriff - betrachtet.

Dabei ist für die Wirtschaftspädagogik zwangsläufig ein Spannungsverhältnis gegeben: (1) Auf der einen Seite muss sie auf Veränderungen und Notwendigkeiten der ökonomischen und betrieblichen Praxis reagieren, um Auszubildende sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter für ihre beruflichen Tätigkeiten angemessen zu qualifizieren - ein Aspekt, der in der bildungstheoretischen Diskussion auch unter dem Terminus „Tüchtigkeit“ gefasst ist. (2) Auf der anderen Seite gilt es aber auch, Aspekte der „Mündigkeit“ - wie kritische (politische) Reflexion, Selbstreflexion, Selbstverwirklichung oder die Übernahme von Verantwortung - als eines wesentlichen Teils der beruflichen Bildung zu fördern. Beide Aspekte stehen in einem Spannungsverhältnis, das zu balancieren ist (vgl. die Diskussion u.a. bei Kell, 1996; Jungkunz, 1995; van Buer & Matthäus, 1995; Heid, 1999, 2001). Bezogen auf den Aspekt „interkulturellen Lernens und Entwickelns“ scheint zum gegenwärtigen Zeitpunkt - wenn auch unterschiedlich motiviert - eine (partielle) Überlappung zwischen ökonomischen (u.a. Picot et al., 2000; Haase, 2001; von Krogh et al., 2000), bildungstheoretischen (u.a. Tenorth, 1994; Schriewer, 1998; Gogolin & Nauck, 1999; Alleman-Ghionda, 2000) und bildungspolitischen (u.a. Kultusministerkonferenz, 1996; Niedersächsisches Kultusministerium, 2001) sowie didaktischen Zielen zu bestehen: Auf der konkreten didaktischen Ebene werden diese Ziele weitgehend akzeptiert und versucht umzusetzen. Allerdings ist zu bemerken, dass interkulturelle

Trainings in Deutschland noch in den Kinderschuhen stecken (Bolten, 2001, S. 89). Lehrer und Ausbilder greifen vornehmlich auf in der Literatur und am Markt zur Verfügung gestellte Vorschläge zum „interkulturellen Lernen und Entwickeln“ zurück (vgl. auch die Empfehlungen im Ausbilderhandbuch: Kiepe, 2001). Dabei handelt es sich überwiegend um für US-amerikanische Belange entwickelte Maßnahmen und Instrumente (z.B. Bolten, 2001, S. 89-99):

- Seminare zu ausgewählten Aspekten interkulturellen Handelns, wie z.B. „Kultur“, „Fremdheit“, „Stereotypen“, „Does & Taboos“ (als kulturübergreifende und trainerorientierte Maßnahmen);
- Simulationen wie Báfá Báfá, Barna etc. (als kulturübergreifende und lerner- bzw. erfahrungsorientierte Maßnahmen);
- kulturspezifische Informationstrainings, Bearbeitung von Fallstudien und Kulturassimilatoren etc. (als kulturspezifische und trainerorientierte Maßnahmen);
- interkulturelle Planspiele mit bi- und multikulturellen Gruppen, Tandem-Learning etc. (als kulturspezifische und lerner- bzw. erfahrungsorientierte Maßnahmen).

Diese vielfältigen Vorschläge zum interkulturellen Lernen und Entwickeln scheinen eine eher geringe Wirksamkeit zu haben: So zeigen Studien, dass Mitarbeiter und Führungskräfte sich nicht angemessen auf interkulturelle Interaktionen vorbereitet fühlen (vgl. u.a. Warthun, 1997; Niedermeyer, 2001; Kammhuber, 2001; Bolten, 2002; Oechsler, 1997; Deller, 1996; Bittner, 1996). Zudem wird hervorgehoben, dass nur ca. 20-30% der Expatriates im Ausland erfolgreich sind; Abbruchraten werden mit 10-30% angegeben (u.a. West, Edge & Stokes, 2000) (zu den zentralen Problemen vgl. Weber, 2003). Angesichts dieser Probleme formulieren Landis & Bhagat (1996, p. 7) spöttisch: *„We get the impression that a large majority of training programs are conducted because they are well advertised, not because they are well designed“*.

Ein zentraler Grund für diese geringe Wirksamkeit scheint in einem Mangel an Theorie zu liegen. Unter dieser Perspektive wird hier ein Versuch unternommen, ein theoretisches Rahmenkonzept zu entwickeln. Gleichzeitig soll gezeigt werden, wie mittels einer Interventionsstudie, den Überlegungen des „Design Experiment“ von Brown (1992) folgend, ein in dieser Weise theoretisch reformuliertes interkulturelles Lernen in die Praxis umgesetzt und evaluiert werden kann.

2. Entwicklung eines Rahmenkonzeptes „interkulturelles Lernen und interkulturelle Entwicklung“

Während in der Literatur „Kultur“ überwiegend verkürzt als „Nation“ operationalisiert wird, erfolgt in dieser Arbeit eine Konzeptualisierung von Kultur

als soziales Konstrukt: *Kultur als eine wahrgenommene Einheit, die einem Bündel von Traditionen, Einstellungen, Werten, Lebensstilen folgt und es zugleich aufrecht zu erhalten versucht* (aufgrund gemeinsamer Geschichte, politischer Projekte oder anderer gemeinsamer Erlebnisse/Aktivitäten [=objektiver Aspekt]) *und in unterschiedlichem Maße von ihren Mitgliedern akzeptiert wird bzw. mit dem sich die Mitglieder in unterschiedlichem Maße identifizieren* [=subjektiver Aspekt] (Ting-Toomey, 1999, p. 10; Castells, 1997, p. 51; vgl. auch Gallego et al., 2001, pp. 953-957; Bolten, 2001, S. 12-13; Auernheimer, 1995; Adick, 2000, S. 77). Mit diesem weiten Verständnis von „Kultur“ werden allerdings die äußeren Grenzen undeutlicher. Die kulturelle Zuordnung erfolgt aufgrund einer subjektiven Zuschreibung, die eine Person vornimmt, um Mitglied einer bestimmten Gruppe (Zugehörigkeit zu einer *in-group*; *Grenzregulierung*) zu sein und entsprechende Werte, Lebensstile etc. teilen und unterstützen (Identitätsbildung) zu wollen. Damit können Personen i.d.R. mehreren Kulturen gleichzeitig angehören. „Interkulturalität“ lässt sich dabei als gemeinschaftliches Handeln der Mitglieder unterschiedlicher Lebenswelten oder Gruppen bezeichnen, das sich *zwischen* den Kulturen und damit in einem so genannten „*third space*“ ereignet. Nach diesem Verständnis ist der Fokus von *interkulturellem Lernen und Entwickeln auf die Interaktion und Kommunikation zwischen kulturell Fremden gerichtet und damit auf ein kompetentes individuelles und kollektives situiertes sowie in einen sozio-ökonomischen Kontext eingebundenes Handeln und Agieren*. Interkulturelle und *intra*kulturelle Kommunikation und Interaktion unterscheiden sich dann primär hinsichtlich des Fremdheitsgrades, vor allem dann, wenn Kommunikation nicht mehr unter den Bedingungen von „Normalität“ erfolgt und daher erklärt werden muss. Damit ist das hier formulierte Konzept *interkulturellen* Lernens und Entwickelns einerseits prinzipiell an den Kompetenzbegriff, wie er in neuerer Zeit in der konzeptionellen Orientierung zu den Bildungsstandards (vgl. Klieme (2003) in Anlehnung an Weinert (2001)) einschließlich der unterschiedlichen Wissenstypen und korrespondierenden Handlungsformen formuliert wird, anschlussfähig, geht aber andererseits über eine rein individualistische Perspektive hinaus, indem *kollektive* Lern- und Entwicklungsprozesse mit einbezogen werden¹ (zu den derzeitigen Schwierigkeiten der Erfassung kollektiver Lern- und Entwicklungsprozesse siehe u.a. Gruber (1999, S. 201) oder von Cranach & Bangerter (2000, S. 241-244); Versuche der Erfassung kollektiver Aktivitäten im Bereich der Gesundheitsfürsorge in Helsinki (z.B. Engeström, 2003); aber auch Weber, Ach-

1 Kollektives Lernen ist hier von sozialem Lernen abzugrenzen: Während beim sozialen Lernen das Individuum die betrachtete Entität bleibt, das in der Auseinandersetzung mit anderen Individuen einer Gruppe/eines Teams lernt, wird beim kollektiven Lernen die Gruppe/das Team als die lernende Entität begriffen, die in einer gemeinsamen Aktivität z.B. die Regeln des gemeinsamen Miteinanders verändert oder neue Formen der Arbeitsteilung verhandelt (als detailliertere Diskussion vgl. auch Salomon & Perkins, 1989).

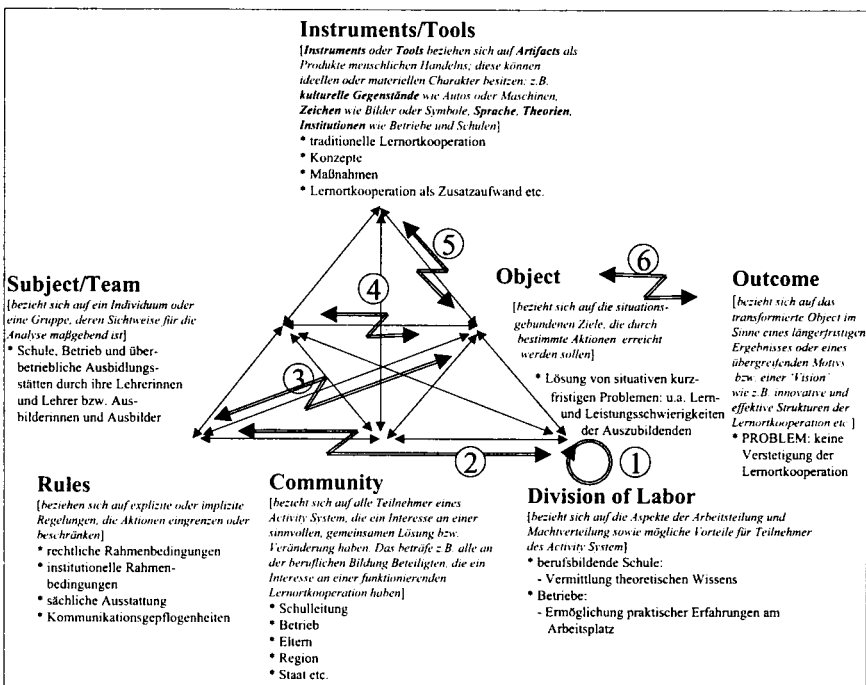
tenhagen, Bendorf & Getsch (2003) für den Bereich der Lernortkooperation im deutschen Dualen System der Berufsausbildung).

Vor diesem Hintergrund werden zur Konstruktion eines Rahmenkonzeptes für das „interkulturelle Lernen und Entwickeln“ hier die Überlegungen von Engeström sowie von Ting-Toomey (1999) herangezogen und miteinander verknüpft.

2.1 Engeströms Ansatz: „Developmental Work Research“

In seinem Ansatz versucht Engeström (1992, 1996, 1999b), vor allem Konzepte Vygotskys (wie „*mediation*“ als Verknüpfung von Mikro- und Makroebene des Handelns) und Leontjews (wie „*collective activity*“ als gemeinschaftliches, reflektiertes, auf ein gemeinsam geteiltes „Motiv/Vision“ hin ausgerichtetes Handeln) fruchtbar zu machen, indem er sie mit Hilfe eines heuristischen Schemas - vorwiegend in der Form eines Dreiecks (vgl. *Abbildung 1*) - verknüpft. Darin werden verschiedene Orte einer „*collective activity*“ (die als ein *Activity System* bzw. eine „*community of practice*“ verstanden wird) mit dem Verweis auf potentielle Spannungen/Störungen zwischen den einzelnen Elementen (wechselseitige Pfeildarstellungen) spezifiziert, an denen kollektives Lernen (organisationales Lernen) stattfinden kann: vorherrschende Regeln (*rules*), Arbeitsteilung (*division of labor*), vermittelnde Artefakte (*mediating artifacts/instruments/tools: both physical and conceptual*), indirekt betroffene Lebens-/Arbeitsgemeinschaften (*community/stakeholder*), (eher kurzfristige) Ziele des Activity System (*object*), gemeinsam geteilte (eher langfristige) Motive/Visionen (*outcome*), die Teilnehmer eines Activity System (*subjects/team members*). *Abbildung 1* zeigt die Anwendung dieser Heuristik am Beispiel von Lernbedingungen in der beruflichen Erstausbildung, wie sie unter dem Schlagwort der Lernortkooperation diskutiert werden - einschließlich der sich dort stellenden Spannungen und Problematiken: In diesem Beispiel zur Lernortkooperation steht der *Spannungspfeil 1* z.B. für Widersprüche innerhalb des Systemelements *Division of Labor*, die sich ergeben aus dem Macht- und Bedeutungsgefälle zwischen dem betrieblichen und dem schulischen Teil der Berufsausbildung. *Spannungspfeil 6* steht für Spannungen zwischen den Systemelementen „*Object*“ und „*Outcome*“, die sich darauf zurückführen lassen, dass die Teilnehmer keine gemeinsam geteilten, übergreifenden ‚Visionen‘ entwickeln, anhand derer die jeweils individuellen Aktionen koordiniert und gebündelt sowie kollektive Aktivitäten initiiert werden können. Statt dessen zielen gemeinsame Aktionen - sofern diese überhaupt zustande kommen - nur auf kurzfristige Problemlösungen, wie z.B. bei Lern- oder Disziplinschwierigkeiten einzelner Schüler (zur detaillierten Diskussion vgl. Weber, Achtenhagen, Bendorf & Getsch, 2003).

Abb. 1: Activity System am Beispiel der Problematik zur Lernortkooperation



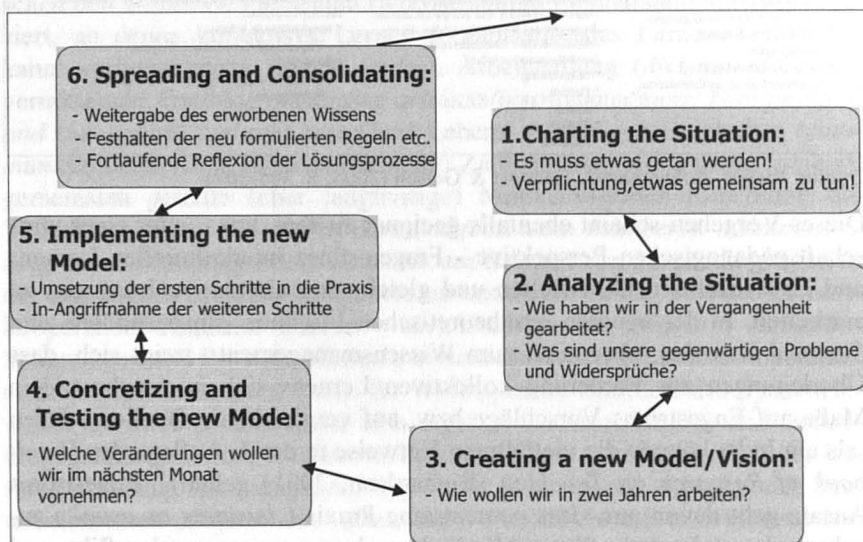
Quelle: Weber, Achtenhagen, Bendorf & Getsch (2003, S. 305-307)

Dieses Vorgehen scheint ebenfalls geeignet zu sein, um - unter einer wirtschaftspädagogischen Perspektive - Fragen eines interkulturellen Lernens und Entwickelns neu zu stellen und gleichzeitig alternative Lösungen zu erarbeiten. In der neueren lerntheoretischen Literatur - insbesondere zum *Situated Learning*, aber auch zum Wissensmanagement - zeigt sich, dass Überlegungen zur Förderung kollektiven Lernens sich in zunehmendem Maße auf Engeströms Vorschläge bzw. auf vergleichbare Quellen stützen (als ein Indiz können die vielfältigen Verweise in der 4. Auflage des *Handbook of Research on Teaching* (Richardson, 2001) gelten).² Engeströms Ansatz geht davon aus, dass gemeinsame Praxis (*„business as usual“*) zunehmend von den betroffenen Mitgliedern als unangemessen, konflikt- und spannungsreich erfahren wird. Aufgrund dieses empfundenen „need state“ finden sich die Betroffenen aus eigenem Antrieb zusammen und kommen zu den Schlüssen: „Es muss etwas getan werden!“ und „Verpflichtung, etwas gemeinsam zu tun!“. Ziel ist es, dass die Beteiligten neben einer ausführlichen Analyse der Problemsituation - vor ihrem gegenwärtigen und zu-

2 Vor dem Hintergrund einer hier vertretenen berufs- und wirtschaftspädagogischen Perspektive ist hervorzuheben, dass Engeström seine Heuristik auch im Hinblick auf neuere Managementansätze weiterentwickelt (vgl. Engeström, 1999c), diese aber auch von der Managementliteratur aufgegriffen werden (vgl. u.a. Tuomi (1999, 2002) für die Entwicklung des Wissensmanagements bei Nokia).

rückliegenden Hintergrund - übergreifende, gemeinsam geteilte „Motive“ und „Visionen“ entwickeln, die dazu dienen, individuelle und kollektive Handlungen zu koordinieren, wobei die individuellen Ziele und kollektiven „Motive“ in einem „Activity System“ durchaus im Widerspruch stehen können, jedoch für eine effektive Lösung balanciert und reflektiert werden müssen. Dieses geschieht, indem individuelle Handlungen und kollektive Aktivitäten im Hinblick auf *kulturelle/vermittelnde Artefakte* (Werkzeuge, Sprache, theoretische Konzepte etc.), *Regeln der Koordination*, Modalitäten der *Arbeitsteilung* oder/und Erwartungen der eher *mittelbar Betroffenen* generiert werden. Auf diese Weise entsteht etwas Neues, was in dieser Form vorher noch nicht da war, und was einzelne Mitglieder der Gruppe nicht allein hätten erreichen können. Für die Bearbeitung und Lösung solcher Probleme hat Engeström eine Reihe von Vorschlägen entwickelt, die im Wesentlichen dem Phasenmodell eines „*Expansive Learning Cycle*“ folgen (vgl. Engeström, Engeström, Kärkäinen, 1995; Engeström, 2003) (vgl. *Abbildung 2*):

Abb. 2: Prototyp eines ‚Expansive Learning Cycle‘



2.2 Ting-Toomeys Ansatz: „Mindful Identity Negotiation“

Um Engeströms Kategorien - insbesondere im Hinblick auf den (interkulturellen) Kommunikationsaspekt - ausdifferenzieren, werden Ting-Toomeys Überlegungen zur „mindful identity negotiation“ herangezogen. Damit werden insbesondere Identitätsaspekte, denen im Rahmen interkultureller Interaktion eine zentrale Rolle zukommt, berücksichtigt. Identität wird dabei als mehrdimensionales Konstrukt gefasst, das mit der Teilhabe an den verschiedenen Bedeutungs- und Praxisgemeinschaften (Kulturen) korrespondiert. Ting-Toomeys „Mindful Identity Negotiation“-Ansatz postuliert, dass Menschen neben inhaltlichen Zielen auch *unterschiedliche Identitätsbedürfnisse*

sowie *Wertorientierungen* in Interaktionssituationen einbringen. Für ein interkulturell kompetentes Handeln/Kommunizieren ist es danach notwendig, dass die Beteiligten mittels verschiedener kommunikativer Handlungen, wie u.a. *aufmerksames („mindful“) Beobachten, Zuhören, Befragen, Facework-Management, Selbstreflexion*, sich die fremden sowie die eigenen situativen Ziele, Identitätsbedürfnisse und Wertorientierungen bewusst machen. Vor diesem Hintergrund gilt es, individuelle Handlungen und kollektive Aktivitäten zu entwickeln - mit dem Ziel gemeinsam geteilter Bedeutungen, Visionen, Problemlösungen etc., die von den Beteiligten als *angemessen, effektiv und zufriedenstellend* erachtet werden können. Dieses gemeinsam geteilte Ergebnis stellt i.d.R. etwas Neues dar, was so vorher noch nicht existierte - eine „*Inter-Kultur*“ (z.B. Kunden-, Lieferanten-, aber auch Freundschaftsbeziehungen, neue Regelungen, kulturelle Artefakte) (Ting-Toomey, 1999; vgl. auch Engeström, 1992, 1996, 1999a: „*outcome*“). Dabei kommt es darauf an, dass die Interaktion in einer Art und Weise erfolgt, die es den Beteiligten zudem erlaubt, sich *verstanden, respektiert* und in den grundlegenden Bedürfnissen nach *Sicherheit, Vertrauen, Zugehörigkeit* etc. *unterstützt* zu fühlen. Der mit den „Mindful Identity Negotiation“-Überlegungen implizierte Widerspruch zwischen „stabilem“ Selbst (Identität) und veränderbaren bzw. verhandelbaren Identitäten und Wertorientierungen lässt sich auch in Anlehnung an Überlegungen der Lebensspannen-Psychologie diskutieren (vgl. u.a. Baltes, Lindenberger & Staudinger, 1998; Lindenberger, 2002, S. 387; Staudinger, 2000, S. 96-97). Fasst man interkulturelle Interaktionssituationen nicht nur als kurze, flüchtige Begegnungen auf, sondern beispielsweise als einen Auf- und Ausbau von Kundenbeziehungen, von multikulturellen Teams oder Freundschaften und Nachbarschaften, dann stellen interkulturelle Interaktionssituationen veränderte Lebens- und Arbeitsbedingungen bzw. Entwicklungskontexte dar, deren effiziente Anpassung und/oder Bewältigung (einschließlich kritischer Reflexion und Bewertung) zu beschreiben und zu erklären wären.

In der *Abbildung 3* sind die Kategorien der beiden hier vorgestellten Ansätze zu einem Rahmenkonzept interkulturellen Lernens und Entwickelns (*intercultural framework*) verknüpft.

Die einzelnen Kategorien dieses *intercultural framework* sind wiederum mehrdimensional zu verstehen, so dass insgesamt eine große Anzahl von Einzelvariablen in einem multivariaten Modell zu berücksichtigen sind. In diesem ersten Zugriff werden nur ausgewählte Variablen mit einzelnen Dimensionen berücksichtigt.

Interkulturelles Lernen - als Ausgangspunkt für längerfristige Entwicklungsprozesse - wird danach verstanden als kollektiver Aushandlungsprozess, ausgelöst z.B. aufgrund von erhöhter Erklärungsnotwendigkeit eigenen Handelns, misslungener Kommunikation, Missverständnissen aufgrund eines hohen Fremdheitsgrades oder anderer empfundener „*need states*“. Dabei sind insbesondere die Bewusstmachung von Identitätsaspekten, die

gegenseitige Erfüllung von „basic needs“, die Anwendung kulturellen Wissens und spezifischer kommunikativer Fertigkeiten sowie die Durchführung von Selbstreflexionen von zentraler Bedeutung, die es in den Aushandlungs- und Verständigungsprozessen zu berücksichtigen gilt. Diese kollektiven Aushandlungsprozesse sind Lernprozesse, die zur interkulturellen Kompetenz führen: „as potential to give shape to an intercultural encounter by interacting and communicating in a way that allows the participants to create a commonly shared vision and to coordinate the actions for reaching a commonly shared object and outcome by collective activities and using features of mindful identity negotiation“ (Weber, 2003, p. 31-32). Dieser Interaktions- und Aushandlungsprozess folgt mehreren Phasen der Analyse, der Bildung subjektiver Hypothesen/Theorien und ihrer Prüfung sowie deren Reflexion, Modifizierung, Implementierung und Dissemination. Dieser Zyklus kann mehrfach reflexiv durchlaufen werden, wobei neben individuellen Lernprozessen auch Lernen im Kollektiv erfolgt.

Abb. 3: Intercultural framework

Intercultural framework		Engeström's activity system					
		Subject/Team members	Instruments	Object	Outcome	Rules	Community
		Ting-Toomey's mindful identity negotiation					
				"Inter-culture"/ "third space" (commonly shared meaning)		Intercultural communication skills	* Motives * Cultural knowledge
Variablen		Individuen oder Teams	Vermittelnde, kulturelle Artefakte in einer spezifischen Situation	Eher kurzfristige, situations-spezifische Lösung	Eher längerfristige, überdauernde Lösung: Basis, auf der die Beteiligten eine gemeinsam geteilte "Vision" entwickeln	Kommunikationsmuster: - Präsentieren - Herausfordern - Facework - Management - Unterstützung der Identitätsbedürfnisse des Anderen - „mindful“ Beobachten - „mindful“ Zuhören - „mindful“ Befragen	Die Teilnehmer einer inter-kulturellen Interaktions-situation nehmen neben ihren Mitgliedern noch weitere Personen(-gruppen) wahr ("stakeholder"), die ein zentrales Interesse an einer "guten" Lösung i.S.e. "object" und "outcome" haben.
			Qualität der Aushandlung: - angemessen - effektiv - zufriedenstellend	Qualität der Aushandlung: - angemessen - effektiv - zufriedenstellend	Die Art und Weise der Interaktion sollte es erlauben, dass sich die Beteiligten + verstanden + respektiert + unterstützt fühlen.	Selbstreflexion: - Awareness des eigenen Standpunktes; - Infragestellen/ Hinterfragen des eigenen Standpunktes	Identitätsbereiche: - primär (kulturelle Identität; personale Identität etc.) - situational (Rollenidentität; Beziehungsidentität etc.) Identitätsbedürfnisse: - Sicherheit vs. Verwundbarkeit - Vertrauen vs. Misstrauen - Zugehörigkeit vs. Ausgrenzung - Bindungen vs. Autonomie - Stabilität vs. Veränderung Kulturelle Orientierung: Individuen nehmen neben der interpersonellen Interaktion auch die übergreifende kulturelle Einbettung ihrer Handlungen wahr: z.B. bzgl. Machtdistanz, Konfliktstilen, Umgang mit Räumen, Umgang mit Eigentum und Gegenständen

3. Interventionsstudie zur Initiierung interkulturellen Lernens und seiner Entwicklung

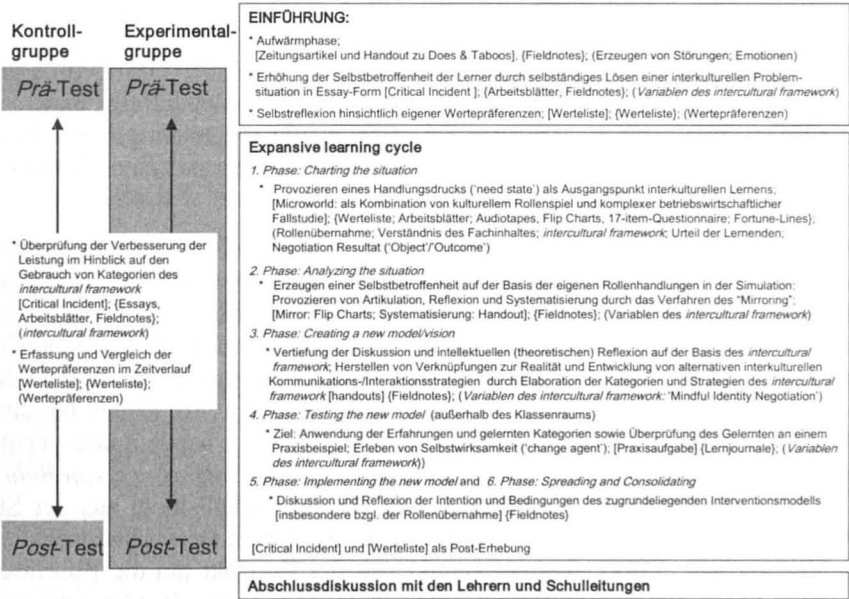
Als zentrale Frage stellte sich, wie ein solches Konzept umzusetzen wäre, um interkulturelles Lernen in Richtung des Auf- und Ausbaus einer interkulturellen Handlungskompetenz anzuregen. Da in der Wirtschaftspädagogik derzeit kein entsprechender Vorschlag vorliegt, wurde in Anlehnung an die Überlegungen von Brown (1992) zum *Design-Experiment* eine Interventionsstudie gewählt. Die einem Design-Experiment zugrundeliegenden Annahmen werden gegenwärtig - vor allem in den USA - kontrovers diskutiert. Dabei geht es zentral um Fragen einer „wissenschaftlichen“ pädagogi-

schen Forschung, die die Unterrichtspraxis erreicht (vgl. Shavelson & Towne, 2002; die Beiträge im *Educational Researcher*, 2003 (1); für die deutsche Diskussion vgl. Benner, 2002). Zentraler Punkt ist hierbei, wie Erkenntnisse einer labororientierten Forschung mit den Zielen und den einzelnen Schritten einer fachdidaktisch orientierten Interventionsforschung angemessen zu verknüpfen sind.

In dieser Pilotstudie sollten die hier definierten „interkulturellen Lernprozesse“ mittels einer Intervention angestoßen werden. Dazu wurde die Intervention entsprechend dem „*expansive learning cycle*“ sequenziert und in einer komplexen Lernumgebung („*microworld*“) implementiert, in der die Aushandlungsprozesse simuliert erfolgen sollten. Die Lernumgebung wurde in Anlehnung an international diskutierte Kriterien zum *Situated Learning* - vor allem zum *Anchored Instruction*-Ansatz (CTGV, 1997) - konstruiert. Diese Kriterien haben sich in verschiedenen Studien für den Aufbau eines kompetenten Handelns als förderlich erwiesen (vgl. Gruber, 1999; siehe auch die Versuche des Göttinger Seminars für Wirtschaftspädagogik: Achtenhagen, 2001; Achtenhagen & John, 1992, 2003).

Annahmen wurden sowohl in Bezug auf die für die einzelnen Phasen des „*Expanded Learning cycles*“ gewählten Interventionsmaßnahmen als auch eher übergreifend in Bezug auf die Effekte der gesamten Intervention formuliert. Einzelne Annahmen werden im folgenden Abschnitt herausgegriffen und den Ergebnissen gegenübergestellt.

Abb. 4: Design der Intervention



Zur Überprüfung dieser Annahmen wurde ein Prä-Post-Design mit Experimental- und Kontrollgruppe gewählt. Die Interventionsmaßnahmen für die Experimentalgruppe folgten den Stufen des „*Expansive Learning Cycle*“ im Rahmen der komplexen Lernumgebung (vgl. das *Design der Intervention* in Abbildung 4).

Dabei wurde überprüft, ob die Intervention erfolgreich implementiert wurde. Die Effekte der einzelnen Maßnahmen wurden in den verschiedenen Phasen mit Hilfe unterschiedlicher Methoden und Instrumente (Fragebogen, Arbeitsblätter, Audioaufzeichnungen, Fieldnotes etc.) erhoben. Anschließend wurden die Ergebnisse dieser quantitativen und qualitativen Verfahren wechselseitig validiert.

Die Studie fand in zwei kaufmännischen Schulen Südniedersachsens in jeweils zwei unterschiedlichen Klassen statt. Für diese Pilotstudie haben die Schulen jeweils zwölf Unterrichtsstunden zur Verfügung gestellt; hinzu traten zwei Wochen für die Bearbeitung einer Praxisaufgabe. Die Schülerinnen und Schüler besuchten das Wirtschaftsgymnasium sowie Berufsschulklassen für Industrie- bzw. Versicherungskaufleute (N=80). Sowohl die Voruntersuchungen als auch die Kontrollerhebung (N=29) wurden bei Handelslehrerstudenten durchgeführt.

4. Ausgewählte Ergebnisse

Ein Lern- und Entwicklungsprozess startet erst, wenn die Betroffenen in einer gegebenen Situation ein Problem bzw. einen „need state“ empfinden und daraufhin beschließen: „Es muss etwas getan werden!“, und ein entsprechendes Engagement einleiten: „Verpflichtung, etwas gemeinsam zu tun!“ (Engeström, 1996) [*Phase 1: Charting the Situation*]. Dazu wurde für den schulischen Kontext ein curriculumbezogener Problemkontext bzw. ein Konflikt mittels einer „*Microworld*“ als komplexe Lernumgebung konstruiert: als Kombination aus kulturellem Rollenspiel und einer betriebswirtschaftlichen Fallstudie.

Im *Rollenspiel* wurden die Lernenden zufällig drei fiktiven Kulturen gemäß einer Rollenbeschreibung zugeordnet: *vergangenheitsorientierte* Kultur A; *gegenwartsorientierte* Kultur B; *zukunftsorientierte* Kultur C. Die Rollenbeschreibungen unterschieden sich vor allem im Hinblick auf den *Kommunikationsstil*, den *Umgang mit Konflikten* und das *Hierarchieverständnis*. In der anschließenden Fallstudie behielten die Lernenden ihre Rollen bei und hatten als Mitglieder ihrer jeweiligen fiktiven Kultur zu handeln und zu entscheiden. Inhaltlich bezog sich die Fallstudie auf die *Entsorgung von Bohrinseln* in der Nordsee (als Modifikation der ersten Fallstudie aus der St. Galler Fallstudiensammlung von Waibel & Dörig zum Betriebswirtschaftslehreunterricht, 1999). Ausgangspunkt war der Konflikt um die Bohrinsel „Brent Spar“, bei dem aufgrund unterschiedlicher kultureller Orientierungen sowohl Akzeptanz für die Unternehmensentscheidung (z.B. in UK) als

auch Boykottmaßnahmen (z.B. in D und NL) zu finden waren. Als Alternativen standen zur Wahl: *Versenken*, wie dieses auch in der Vergangenheit getan wurde und für die „Brent Spar“ vorgesehen war (zu vertreten von der Kultur A); *Bau von Riffen und Unterwasserwelten*, wie dieses sowohl mit Bohrinseln als auch mit U-Bahnwaggons derzeit in unterschiedlicher Form beispielsweise in den USA getan wird (zu vertreten von der Kultur B), und *Abbau an Land*, wie dieses in Deutschland und den Niederlanden bezogen auf die „Brent Spar“ gefordert und schließlich auch durchgesetzt wurde (zu vertreten von der Kultur C).

In einer ersten Runde hatten die Kulturen den ihnen jeweils vorgegebenen Vorschlag gemäß ihrer Rollenvorgabe, der hiermit korrespondierenden Geschäftsstrategien sowie der kulturspezifischen Erwartungen ihrer Stakeholder auszuarbeiten und zu vertreten (→ monokulturelle Gruppenarbeit). In einer zweiten Runde wurden die Kulturen per Los gemischt, um für den Gesamtkonzern auf der internationalen Ebene eine Entsorgungsalternative zu erarbeiten (→ interkulturelle Gruppenarbeit in der Zusammensetzung: bi-kulturell, tri-kulturell, Majorität-Minorität).

Eine Anmerkung ist wichtig: Es ging bei dieser Simulation darum, selbst interaktiv zu handeln und typische interkulturelle Missverständnisse - auch unbewusst - selbst zu produzieren (was aufgrund der Rollen- und Fallkonstruktion angelegt war) und Konsequenzen des eigenen Verhaltens sowie des Verhaltens anderer zu erleben. Die Kulturbeschreibungen für die Simulation erfolgten zwar gemäß den Dimensionen, wie diese in der einschlägigen Literatur verwendet werden (u.a. Hofstede, 1994), repräsentieren jedoch keine real existierende Nation/Kultur. Grund dafür war, den Aufbau von Stereotypen zu vermeiden sowie in der zusammenfassenden Diskussion das erweiterte Verständnis von Kultur hervorheben zu können.

Nachdem sichergestellt war, dass die Lernenden die Fallstudieninhalte verstanden, die Rollen übernommen sowie in die Interaktion eingebracht hatten, war u.a. die folgende Annahme zu prüfen:

A1: Die komplexe Lernumgebung provoziert eine interkulturelle „clash“-Situation, in der die Teilnehmer interkulturelle Kommunikations- und Interaktionsstrategien verwenden, die nicht als „mindful identity negotiation“ i.S.d. *intercultural framework* verstanden werden können.

Hierzu wurde u.a. ein *Fragebogen zur Beurteilung des interkulturellen Interaktionsprozesses* eingesetzt, der in Anlehnung an den *intercultural framework* formuliert war. Die Auswertung des Fragebogens (Cronbachs Alpha = 0.8893; N=80) mit Hilfe einer Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse) zeigt *Abbildung 5*.³

3 Um einen möglichen Ceiling-Effekt an den beiden Skalenenden auszugleichen, wurden die Daten logit-transformiert (Snedecor & Cochran, 1989, pp. 428-430). Da die

Abb. 5: Erfahrene interkulturelle Interaktion in der Simulation

FAKTOR 1: "Qualität des 'Mindful Identity Negotiation'-Prozesses"			
(Eigenwert: 5,10 := 30,02 % Anteil erklärter Varianz) **			
ITEM Nr.	Tendenz von \bar{x}	Ladung	Label des Items
07	-	,869	Von den Mitgliedern der fremden Kultur <i>verstanden</i> worden
10	-	,783	Gefühl, dass <i>eigene Beiträge</i> von den Mitgliedern der fremden Kulturen in der Gruppenarbeit <i>geschätzt</i> wurden
09	+	,776	Gefühl, <i>als Mitglied der eigenen Kultur</i> von den Mitgliedern der fremden Kulturen in der Gruppenarbeit <i>geschätzt</i> zu werden
08	+	,744	Gefühl, mit den Mitgliedern der fremden Kulturen <i>gleichberechtigt</i> zu sein und <i>mitgestalten</i> zu können
12	-	,727	<i>effektive</i> Interaktion bzw. Gruppenarbeit, d.h. gemeinsames Verständnis ausgehandelt und eigene Ziele erreicht
06	+	,630	<i>Zufriedenheit</i> mit dem <i>gemeinsam ausgehandelten Gruppenergebnis</i>
03	-	,630	den Mitgliedern der fremden Kulturen eher <i>zugehörig</i> gefühlt
FAKTOR 2: "Identitätsbedürfnisse"			
(Eigenwert: 2,64 := 15,55 % Anteil erklärter Varianz)			
ITEM Nr.	Tendenz von \bar{x}	Ladung	Label des Items
05	-	,809	kulturelle Normen, Werte, Überzeugungen und Verhaltensweisen <i>beibehalten zu können</i>
04	+	,770	eher den Mitgliedern der <i>eigenen Kultur verbunden</i> gefühlt, so dass überwiegend Argumente benutzt wurden, die im Einklang mit denen der eigenen Kultur standen
01	+	,687	<i>sicher und wohl</i>
FAKTOR 3: "Kommunikationsfertigkeiten"			
(Eigenwert: 1,83 := 10,77 % Anteil erklärter Varianz)			
ITEM Nr.	Tendenz von \bar{x}	Ladung	Label des Items
15	-	,683	Mitglieder der fremden Kulturen bewusst <i>aufmerksam beobachtet</i> , um Gründe und Hintergründe für ihr Verhalten zu finden
16	-	,674	Mitglieder der fremden Kulturen nach ihren kulturellen Hintergründen <i>befragt</i> , um Gründe für ihr Verhalten zu finden
11	-	,562	das <i>Verhalten</i> der fremden Gruppenmitglieder als <i>angemessen</i> empfunden

* Tendenz von \bar{x} : Richtung der Abweichung des Itemmittelwertes vom Gesamtmittelwert über alle Items.

** Der Gesamtmittelwert liegt bei -0,218; N=80.

*** Die erklärte Gesamtvarianz beträgt: 56,33 %.

Werte wurden mit einer logit-Funktion transformiert.

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse mit 3-Faktorenlösung

Fehlende Werte wurden durch den Mittelwert ersetzt (es gab nur 2 missing data)

Rotationsmethode: Varimax; Rotation ist in 7 Iterationen konvergiert

MCA = 0,807 \geq 0,8 ("verdientvoll") (vgl. Backhaus et al., 2000, S. 269)

Bartlett-Test: $X^2=665,891$; $df=136$; $p=0,000$

Danach empfanden die Lernenden die „Qualität der interkulturellen Interaktion“ [Faktor 1: Qualität des ‚Mindful Identity Negotiation‘-Prozesses] überwiegend als negativ, d.h. sie fühlten sich durch die Mitglieder der

6-polige Skala mit 10 bis 60 codiert wurde, wurde die folgende Transformationsformel benutzt: 1. Schritt: Originalwert = x ; 2. Schritt: $y = (x - 9)/52$; 3. Schritt: $z = \log(y/(1-y))$. Für die statistische Beratung danke ich Herrn Prof. Dr. Walter Zucchini, Direktor des Instituts für Statistik und Ökonometrie der Georg-August-Universität Göttingen.

fremden Kulturen eher „nicht verstanden“, ihre Diskussionsbeiträge wurden auch „nicht wertgeschätzt“; zudem fühlten sie sich von den Fremden eher „ausgegrenzt“ und hatten das Gefühl, „kein gemeinsames Verständnis“ erarbeitet zu haben. Die Lernenden konnten zwar eine hohe Zusammengehörigkeit mit den Mitgliedern ihrer neuen Kultur entwickeln, so dass sie sich relativ sicher fühlten; jedoch war es schwierig, in der Auseinandersetzung ihre eigenen kulturellen Überzeugungen zu bewahren [Faktor 2: Identitätsbedürfnisse]. Der dritte Faktor [Kommunikationsfertigkeiten] verweist auf ein zentrales Problem interkulturellen Handelns: Obwohl man das Verhalten der Fremden als nicht angemessen empfindet, werden aktiv keine Maßnahmen unternommen, um mehr Hintergrundwissen über die fremde(n) Person(en) zu bekommen und damit deren Verhalten einordnen und erklären zu können. Die Beteiligten verharren auf der Stufe des beobachtbaren „Was?“, das vorschnell bewertet wird, anstatt sich zugleich mit dem „Warum?“ und dem spezifischen „Kontext“ auseinander zu setzen. - Die Analysen mit Hilfe der anderen Instrumente, insbesondere die der Audioanalysen, die in Anlehnung an Yin (1994) als „*pattern matching*“ erfolgten, weisen in dieselbe Richtung und unterstützen diese Interpretation.

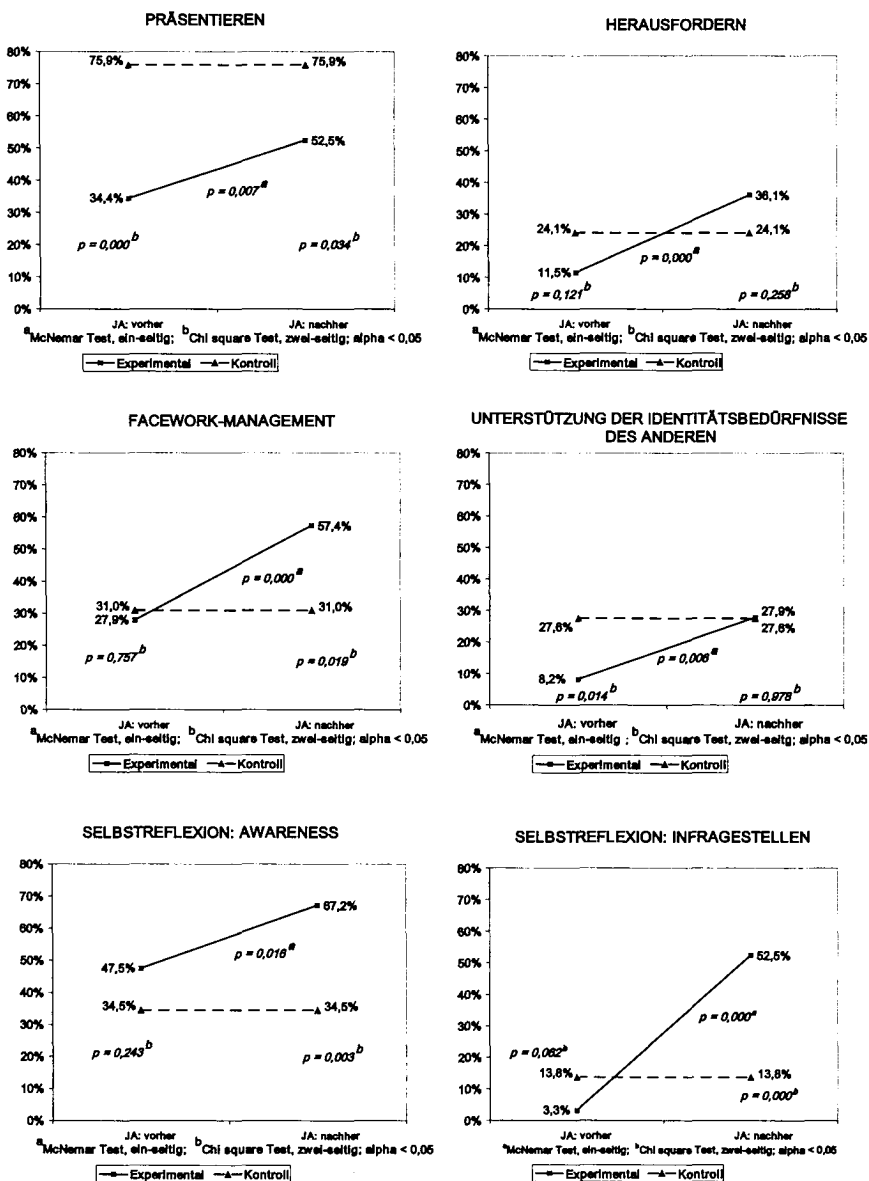
Zusammengefasst: Durch die in der ‚Microworld‘ erlebten interkulturellen Missverständnisse konnten bei den Lernenden eine hohe Selbstbetroffenheit und ein Engagement für diese Thematik erzeugt werden, die eine notwendige und gute Voraussetzung für die sich anschließenden Diskussionen und interkulturellen Lernprozesse bildeten.

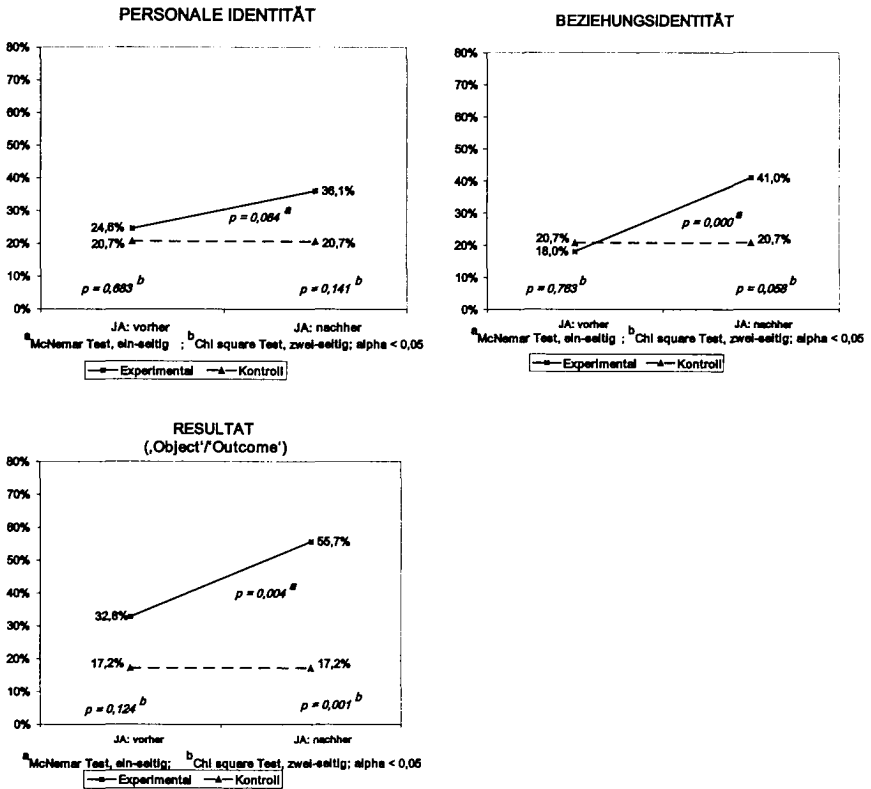
Bezogen auf die übergreifende Wirkung der Intervention (*Prä-Post-Vergleich*) wurde u.a. die folgende Annahme formuliert:

A2: Das ‚interkulturelle Verhalten‘ der Teilnehmer - bei der Bearbeitung einer interkulturellen Fallstudie (*Critical Incident*) - ist nach Abschluss der Intervention als kompetenter und angemessener zu beurteilen als vor der Intervention: Die Lernenden verwenden in ihren Verhaltensvorschlägen am Ende (Post-Erhebung) mehr Kategorien des *intercultural framework* als am Anfang (Prä-Erhebung).

Um das ‚interkulturelle Verhalten‘ im *Prä-Post-Vergleich* beurteilen zu können, hatten die Teilnehmenden u.a. eine interkulturelle Problemsituation (*Critical Incident*) sowohl in der Einführungsphase als auch nach Abschluss des „*Expansive Learning Cycle*“ zu bearbeiten. Die Bearbeitung des *Critical Incident* erfolgte anhand von Kurzessays. Die hierin von den Lernenden präsentierten Handlungsvorschläge zur Lösung des interkulturellen Problems wurden anhand der Kategorien des *intercultural framework* kategorisiert und analysiert. Die Kategorisierung erfolgte unabhängig durch zwei Rater; Abweichungen wurden diskutiert und konsensual abgeglichen.

Abb. 6: Interkulturelles Verhalten von Experimentalgruppe und Kontrollgruppe im Prä-Post-Vergleich im Hinblick auf ausgewählte Kategorien des *intercultural framework*





In der Eingangserhebung zeigen die Lernenden gemäß den zentralen Kategorien des *intercultural framework* ein nur geringfügig als „wünschenswert“ klassifizierbares Verhalten. Hierzu gehören vor allem die nur geringe Berücksichtigung verschiedener Identitätsbereiche (*personale Identität* und *Beziehungsidentität*) sowie die Anwendung zentraler interkultureller Kommunikationsfähigkeiten (*Präsentieren der eigenen Sicht*, *Herausfordern von Sichtweisen*, *Identitäten* und *kultureller Orientierung des Anderen*; *Face-work-Management*; *Unterstützung der Identitätsbedürfnisse Anderer*; *Reflexion der eigenen Sichtweise*; *Infragestellen der eigenen Sichtweise*). Für alle diese Kategorien ergab sich im Prä-Post-Vergleich für die Experimentalgruppe insgesamt ein signifikanter Anstieg der Häufigkeiten, mit denen sie in den Essays angesprochen wurden. Bemerkenswert ist dabei, dass die Kontrollgruppe - trotz ihres Alters- und Studienvorsprungs - in ihren Leistungen mit Ausnahme der Kategorie „Präsentieren“ von der Experimentalgruppe überholt wurden. Weiterführende multivariate Verfahren stützen diese Ergebnisse.

Im Rahmen des Prä-Post-Vergleiches wurde als weiteres Instrument ein bipolarer Fragebogen zur Ermittlung von Wertpräferenzen mit 14 Wertepaaren eingesetzt (Strack, 2003). Hierdurch sollten die Wertorientierungen sicht-

bar gemacht werden, die die Teilnehmer im Verlauf der Intervention eingenommen hatten (am Anfang, nach der Rollenübernahme und nach Abschluss der Intervention). Es wird hier davon ausgegangen, dass u.a. Wertepräferenzen/-orientierungen die Grundlage sowohl für die Wahl von Handlungsalternativen als auch für die Beurteilung entsprechender Handlungsergebnisse und Ereignisse darstellen (vgl. u.a. Schwartz, 1992, S. 2; Strack, 2003). Zudem wird angenommen, dass inkompatible Wertepräferenzen häufig der Grund für (latente) Konflikte sind (Strack, 2003; Strack & Gennerich, 2001).

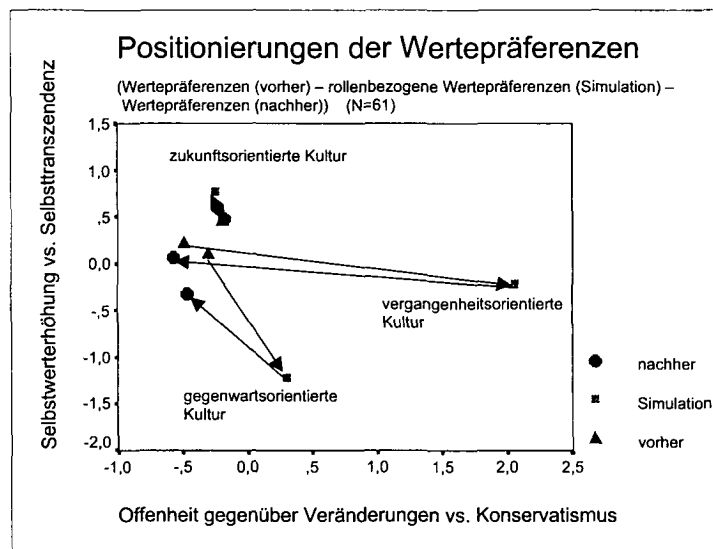
A3: (a) Alle Lernenden weisen eine vergleichbare Wertepräferenz vor der Intervention auf (da sie einer vergleichbaren Alterskohorte entstammen).

(b) Die Lernenden verändern ihre Wertepräferenzen entsprechend der jeweiligen Rollenbeschreibung in der Simulation.

(c) Da nicht angenommen werden kann, mit einer Intervention dieser Intensität und Dauer Wertepräferenzen nachhaltig zu beeinflussen, wird erwartet, dass die Ausgangsposition nach der Intervention wieder eingenommen wird. Jedoch darf zugleich erwartet werden, dass die eingegebenen Stimuli kurzfristig Wirkungen als Konsequenz der Rollenübernahme zeigen: die Varianz der Wertepräferenzen ist am Ende der Intervention (nachher; Post-Erhebung) größer als zu Beginn (vorher; Prä-Erhebung).

Die erhobenen Daten wurden faktorenanalytisch komprimiert. Die Mittelwerte der Faktorwerte sind im nachstehenden zweidimensionalen Werteraum abgebildet (Abbildung 7):

Abb. 7: Positionierungen der Wertepräferenzen



Es kann gezeigt werden, dass die Veränderung der Wertepräferenzen in Entsprechung der o.g. Annahmen erfolgte. In der Simulation unterschieden

sich alle drei Kulturen mit ihren Wertepräferenzen anhand der gespielten Rollen statistisch signifikant voneinander ($\alpha < 0,01$). Die Mitglieder von Kultur A veränderten ihre Wertepräferenzen in Richtung auf „Konservatismus“ (vor allem im Hinblick auf „Höflichkeit“, „Kontrolle über Unsicherheiten“ und „In der Öffentlichkeit Ansehen bewahren“). Die Mitglieder von Kultur B bewegten sich sowohl im Hinblick auf „Selbstwerterhöhung“ als auch in Richtung „Konservatismus“ (u.a. „Autorität“, „Soziale Ordnung“ und „Reichtum“). Die Mitglieder der Kultur C zeigten kaum Veränderungen, da ihre Wertepräferenzen sehr nahe bei den für die Lernenden ohnehin gegebenen lagen. Diese Veränderungen entsprechen den Rollenbeschreibungen. Dabei ist hervorzuheben, dass insbesondere die „Vergangenheitsorientierte Kultur A“ und die „Gegenwartsorientierte Kultur B“ Wertorientierungen zu übernehmen hatten, die relativ weit von ihren eigenen Orientierungen entfernt waren. Nach der Intervention näherten sich die Wertepräferenzen wieder der Ausgangslage an; allerdings zeigten sich deskriptiv für die Abschlusserhebung im Vergleich zur Eingangserhebung größere Varianzen; dieses kann mit aller Vorsicht als eine „Irritation“ der routinisierten Wertepräferenzen interpretiert werden. Für die Kontrollgruppe ergaben sich keine Veränderungen, was nicht wundert, da sie keine Rollen zu spielen hatte.

5. Zusammenfassung, kritische Reflexion und Ausblick

Mit der nach Kriterien für die Gestaltung komplexer Lernumgebungen konstruierten „*Microworld*“ scheint es gelungen zu sein, die Lernenden in eine interkulturelle Interaktions- und Kommunikationssituation gebracht zu haben, in der sie „typische“ interkulturelle Spannungen, damit verbundene Emotionen und aufkommende Missverständnisse erleben konnten. Die in dieser „authentischen“ Episode gemachten *Erfahrungen* scheinen einen interkulturellen Lernprozess im hier definierten Sinne in Gang gesetzt zu haben. Die übergreifenden Ergebnisse der Prä-Post- und Experimental-Kontrollgruppen-Vergleichsanalysen zeigen, dass die Lernenden ihre interkulturelle Interaktion und Kommunikation über die Zeit hinweg im Hinblick auf Kategorien des *intercultural framework* verbessert haben: Sie haben erkannt, dass Kultur individuelle, aber auch gruppenspezifische Orientierungen und Verhalten beeinflusst, dass bestimmte Identitäten und Identitätsbedürfnisse situationsspezifisch relevant werden und dass hierauf bezogen entsprechende Aktivitäten zu entwickeln sind, wenn es zu angemessenen, effektiven und zufriedenstellenden Lösungen kommen soll. Dabei ist es nicht nur wichtig, prinzipiell gegenüber Fremden offen zu sein, sondern sich in der Interaktion und Kommunikation auch Hintergrundwissen über die Fremden zu verschaffen, um deren Verhalten entsprechend zu erklären, aber diese auch mit eigenen Orientierungen und Identitätsbedürfnissen - im Wege der Selbstreflexion erarbeitet - zu konfrontieren. Hierzu sind Strategien u.a. des „Präsentierens der eigenen Sicht“, des „Herausforderns der fremden Sicht“, des „Facework“, der „Selbstreflexion über den eigenen

Standpunkt“, aber auch des „Infragestellens des eigenen Referenzsystems“, der „Unterstützung der fremden Identitätsbedürfnisse“ sowie des „Entwickelns von gemeinsam geteilten ‚Visionen‘“, notwendig. Genau bei diesen Kategorien haben sich in dieser Studie signifikante Steigerungen für die Experimentalgruppe gezeigt, die gleichzeitig als Hinweise auf den Aufbau eines kompetenten interkulturellen Handelns gewertet werden können.

Inwiefern diese Ergebnisse im Sinne nachhaltiger Veränderungen - als Entwicklung - zu interpretieren wären, müsste in Follow-Up-Evaluationen ermittelt werden. Von besonderem Vorteil wäre dabei eine möglichst umfassende Dokumentation der gesamten Intervention mit Hilfe von Videoaufzeichnungen - sowohl zu Analysezwecken als auch im Hinblick auf die Konfrontation der Lernenden mit ihren Verhaltensweisen. Von daher wird es darum gehen, in der weiteren Arbeit diese prototypisch, kurzfristig angelegte Intervention (die im Sinne Engeströms als „*miniature cycle*“ zu bezeichnen ist) weiter auszuarbeiten und entsprechend zu evaluieren. Dabei kommt es insbesondere darauf an, den Aspekt der Entwicklung interkulturellen Lernens zu betonen, d.h. ihn auch curricular über die Dauer der kaufmännischen Erstausbildung hinweg zu verankern.

Die durchgeführte Intervention wird im Sinne einer „primären Prävention“ verstanden, wobei es darum geht, interkulturelles Lernen und Entwickeln zum Aufbau eines interkulturell kompetenten Handelns anzuregen. Ziel ist es daher, das Erleben positiver interkultureller Interaktionserfahrungen zu stärken, aber auch auf mögliche (personale) Vulnerabilitäten in interkulturellen Begegnungssituationen aufmerksam zu machen (insbes. in der „*Microworld*“: Phase 1). Zudem geht es darum, Wissen und Bewusstheit über zentrale Kategorien und deren mögliche Interaktions- und Kommunikationszusammenhänge sowie über auftretende Widersprüche und Spannungen zu erlangen: Hierzu gehören auch mögliche Handlungsalternativen und das Initiieren kollektiver Aktivitäten, auf die die Partner in kritischen Situationen zurückgreifen können (hier geschehen über die Vermittlung von Kategorien des *intercultural framework* im Verlauf der Intervention, vor allem in den Phasen 2 und 3). Ein weiterer wesentlicher Punkt besteht darin, dass die Lernenden ihre Selbstwirksamkeit erkennen und erfahren; dazu gehört die Einsicht, dass sie über die Handlungskompetenz verfügen, um wirksame Handlungen und Aktivitäten anzuregen und umzusetzen und damit sowohl individuelle Ziele als auch kollektive „Motive“, „Visionen“ zu erreichen - und auf diese Weise „Inter-Kultur“ zu generieren, zu gestalten und kritisch zu reflektieren. Im Sinne Engeströms hieße das, sich als „*Change Agent*“ wahrnehmen und erleben zu können (das gilt insbesondere für die Praxisaufgabe in Phase 4; vgl. hierzu auch Schneewind & Graf, 2000, S. 165; Renner & Schwarzer, 2000, S. 45-46). Selbstverständlich hat ein solcher Ansatz auch seine Grenzen: Stark ethnozentrische oder gar rassistische Einstellungen werden sich damit kaum beeinflussen lassen.

Auch wenn die empirischen Ergebnisse zeigen, dass das neu entwickelte *intercultural framework* dazu beigetragen hat, interkulturelles Lernen zu initiieren, muss doch festgehalten werden, dass es sich bei diesem Konzept eher um eine Heuristik als um ein theoretisches Modell im engeren Sinne handelt. Von daher ist es in weiteren Arbeiten ausdifferenzieren und zu operationalisieren. Wichtig erschien mir dabei eine interdisziplinäre Vorgehensweise, bei der vorliegende Forschungsergebnisse gezielter aufeinander zu beziehen und in Hypothesenform im Rahmen der Intervention einzuführen und zu überprüfen wären.

Literatur

- Achtenhagen, F. (2001). Criteria for the development of complex teaching-learning environments. *Instructional Science*, 29, 361-380.
- Achtenhagen, F. & John, E. G. (Hrsg.) (1992). *Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements - Innovationen in der kaufmännischen Aus- und Weiterbildung*. Wiesbaden: Gabler.
- Adick, C. (2000). Gegenstand und Reflexionsebenen der International und Interkulturell Vergleichenden Erziehungswissenschaft. In C. Adick, M. Kraul & L. Wigger (Hrsg.), *Was ist Erziehungswissenschaft?* (S. 67-95). Donauwörth: Auer.
- Allemann-Ghionda, C. (2002). Schule, Bildung und Pluralität. Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich. 2nd. Bern: Lang
- Auernheimer, G. (1995). *Einführung in die interkulturelle Erziehung*. (2 Aufl.) Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Baltes, P. B., Lindenberger, U. & Staudinger, U., M. (1998). Life-Span theory in developmental psychology. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology*, Vol. 1, 5th Ed. *Theoretical models of human development* (pp. 1029-1143). New York: Wiley
- Benner, D. (2002). Die Struktur der Allgemeinbildung im Kerncurriculum moderner Bildungssysteme. Ein Vorschlag zur bildungstheoretischen Rahmung von PISA. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48, 68-88.
- Bittner, A. (1996). Psychologische Aspekte der Vorbereitung und des Trainings. In A. Thomas (Hrsg.), *Psychologie interkulturellen Handelns* (S. 317-339). Göttingen et al.: Hogrefe.
- Bolten, J. (2001). *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung Thüringen.
- Bolten, J. (2002). Interkulturelles Lernen im Management. In S. Weber & J. Bolten (Hrsg.), *Interkulturelles Handeln in globalen Netzwerken* (S. 43-54). Bielefeld: Bertelsmann.
- Brown, A. L. (1992). Design Experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *The Journal of the Learning Sciences*, 2 (2), 141-178.
- Castells, M. (1997). *The power of identity*. Oxford: Blackwell.
- CTGV (Cognition and Technology Group at Vanderbilt) (1997). *The Jasper Project: Lessons in curriculum, instruction, assessment, and professional development*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cross, S. & Markus, H. (1991). Possible selves across the life span. *Human Development*, 34, 230-255.
- Deller, J. (1996). Interkulturelle Eignungsdiagnostik. In A. Thomas (Hrsg.), *Psychologie interkulturellen Handelns* (S. 283-316). Göttingen et al.: Hogrefe.
- Engeström, Y. (1992). *Interactive expertise. Studies in distributed working intelligence*. Research Bulletin 83. Helsinki: Department of Education, University of Helsinki.
- Engeström, Y. (1996). Developmental work research as educational research. Looking ten years back and into the zone of proximal development. *Nordisk Pedagogik*, 16(3), 131-143.

- Engeström, Y. (1999a). Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engeström, R. Miettinen & R.-L. Punamäki (Eds.), *Perspectives on Activity Theory* (pp. 19-38). Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (1999b). Innovative learning in work teams: analyzing cycles of knowledge creation in practice. In Y. Engeström, R. Miettinen & R.-L. Punamäki (Eds.), *Perspectives on Activity Theory* (pp. 377-404). Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (1999c). Innovative learning in work teams: analyzing cycles of knowledge creation in practice. In Y. Engeström, R. Miettinen & R.-L. Punamäki (Eds.), *Perspectives on Activity Theory* (pp. 377-404). Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2003). The horizontal dimension of expansive learning: weaving a texture of cognitive trails in the terrain of health care in Helsinki. In F. Achtenhagen & E. G. John (Eds.), *Milestones of Vocational and Occupational Education and Training, Vol. 1: The Teaching-Learning Perspective* (pp. 153-180). Bielefeld: Bertelsmann.
- Engeström, Y., Engeström, R. & Kärkääinen, M. (1995). Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: learning and problem solving in complex work activities. *Learning and Instruction*, 5, 319-336.
- Gallego, M. A., Cole, M. & The Laboratory of Comparative Human Cognition (2001). Classroom cultures and cultures in the classroom. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching. Fourth Edition* (pp. 951-997). Washington, DC: AERA.
- Gogolin, I. & Nauck, B. (Hrsg.) (1999). *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Gruber, H. (1999). *Erfahrung als Grundlage kompetenten Handelns*. Bern et al.: Huber.
- Haase, P. (2001). *Betriebliche Veränderungs- und Lernstrategien - Geschäfts- und arbeitsprozessbezogene Aus- und Weiterbildung zur Jahrtausendwende*. Dissertation, Technische Universität Carolo-Wilhelmina Braunschweig.
- Heid, H. (1999). Über die Vereinbarkeit individueller Bildungsbedürfnisse und betrieblicher Qualifikationsanforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45, 231-244.
- Heid, H. (2001). Über den bildungstheoretischen und bildungspraktischen Stellenwert individueller Bildungsbedürfnisse. In S. Hellekamps, O. Kos & H. Sladek (Hrsg.), *Bildung, Wissenschaft, Kritik* (S. 44-53). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Hofstede, G. (1993). *Interkulturelle Zusammenarbeit*. Wiesbaden: Gabler.
- Jungkunz, D. (1995). *Berufsausbildungserfolg in ausgewählten Ausbildungsberufen des Handwerks*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Kammhuber, S. (2001). Interkulturelle Trainingsforschung: Bestandsaufnahme und Perspektiven. In J. Bolten & D. Schröter (Hrsg.), *Im Netzwerk interkulturellen Handelns. Theoretische und praktische Perspektiven der interkulturellen Kommunikationsforschung* (S. 78-93). Sternenfels: Wissenschaft & Praxis.
- Kell, A. (1996). Bildung zwischen Staat und Markt. In D. Benner, A. Kell & D. Lenzen (Hrsg.), *Bildung zwischen Staat und Markt. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 35* (S. 31-49). Weinheim und Basel: Beltz.
- Kiepe, K. (2001). Interkulturelle Kompetenz - Ist sie erlernbar? In G. Cramer & K. Kiepe (Hrsg.), *Jahrbuch Ausbildungspraxis 2001* (S. 27-29). Köln: Deutscher Wirtschaftsdienst.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., et al. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Verfügbar unter: http://www.dipf.de/aktuelles/expertise_bildungsstandards.pdf [18.11.03].
- Kultusministerkonferenz (1996). Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996. In Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), *Interkulturelles Lernen* (S. 310-316). Bonn.
- Landis, D. & Bhagat, R. S. (1996). A Model of Intercultural Behavior and Training. In D. Landis & R. S. Bhagat (Eds.), *Handbook of intercultural training* (pp. 1-13). (2nd ed.) Thousand Oaks et al.: Sage.
- Lindenberger, U. (2002). Erwachsenenalter und Alter. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie*, 5. Aufl. (S. 350-391). Weinheim et al.: Beltz.
- Niedermeyer, S. (2001). Interkulturelle Trainings in der deutschen Wirtschaft: eine Bestandsaufnahme. In J. Bolten & D. Schröter (Hrsg.), *Im Netzwerk interkulturellen Han-*

- delns. *Theoretische und praktische Perspektiven der interkulturellen Kommunikationsforschung* (S. 62-77). Sternenfelds: Wissenschaft & Praxis.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2001). Rahmenrichtlinien für die Unterrichtsfächer Betriebswirtschaft mit Rechnungswesen/Controlling, Informationsverarbeitung und Volkswirtschaft im Fachgymnasium - Wirtschaft -. Hannover.
- Oechsler, W. A. (1997). Verfahren zur Auswahl, Vorbereitung und Entsendung von Stammhausdelegierten ins Ausland. In K. Macharzina & J. M. Oesterle (Hrsg.), *Handbuch Internationales Management. Grundlagen - Instrumente - Perspektiven* (S. 771-784). Wiesbaden: Gabler.
- Picot, A., Reichwald, R. & Wigand, T. (2001). *Die grenzenlose Unternehmung. Information, Organisation und Management*. (4. Aufl.) Wiesbaden: Gabler.
- Renner, B. & Schwarzer, R. (2000). Gesundheit: Selbstschädigendes Handeln trotz Wissen. In H. Mandl & J. Gerstenmaier (Hrsg.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln* (S. 25-50). Göttingen et al.: Hogrefe.
- Richardson, V. (2001) (Ed.). *Handbook of Research on Teaching. Fourth Edition*. Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Salomon, G. & Perkins, D. N. (1998). Individual and Social Aspects of Learning. In P. D. Pearson & A. Iran-Nejad (Eds.), *Review of Research in Education*, 23 (pp. 1 - 24). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Schneewind, K. A. & Graf, J. (2000). Beziehungstraining - Wissen und Handeln im Kontext von Partnerschaft und Familie. In H. Mandl & J. Gerstenmaier (Hrsg.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln* (S. 157-196). Göttingen et al.: Hogrefe.
- Schriewer, J. (1998). Vergleichende Erziehungswissenschaft: Konstitutive Probleme und neue Herausforderungen. In D. Hoffmann & K. Neumann (Hrsg.), *Die gegenwärtige Struktur der Erziehungswissenschaft* (S. 79-103). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1-65.
- Shavelson, R. J. & Towne, L. (Eds.) (2002). *Scientific research in education*. Washington, DC: National Academy Press.
- Snedecor, G. W. & Cochran, W. G. (1989). *Statistical Methods*. 8th ed. Ames: Iowa State University Press.
- Staudinger, U. M. (2000). Eine Expertise zum Thema „lebenslanges Lernen“ aus der Sicht der Lebensspannen-Psychologie. In F. Achtenhagen & W. Lempert (Hrsg.), *Lebenslanges Lernen im Beruf. Seine Begründung im Kindes- und Jugendalter*, Bd. III, (S. 90-110). Opladen: Leske + Budrich.
- Strack, M. (2003). *Sozialperspektivität - Theoretische Bezüge, Forschungsmethodik und wirtschaftspsychologische Praktikabilität eines beziehungsdiagnostischen Konstrukts*. Habilitationsschrift, Biologische Fakultät, Georg-August-Universität Göttingen.
- Strack, M. & Gennerich, C. (2001). *Verantwortung, Werthaltungen und ethische Prinzipien*. Presentation on the conference „Tagung der Fachgruppe Sozialpsychologie, Arbeitsgruppe „Soziale Konflikte - soziale Verantwortung“, Würzburg. Unveröffentlichtes Arbeitspapier.
- Tenorth, H.-E. (1994). „Alle alles zu lehren“. *Möglichkeiten und Perspektiven Allgemeiner Bildung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Ting-Toomey, S. (1999). *Communicating Across Cultures*. New York, London: Guilford.
- Tuomi, I. (1999). *Corporate knowledge. Theory and practice of intelligent organizations*. Helsinki: Metaxis.
- Tuomi, I. (2002). Towards the third generation of knowledge management. *Lifelong Learning in Europe (LlinE)*, 7(2), 69-79.
- Van Buer, J. & Matthäus, S. (1995). Entwicklung der kommunikativen Fähigkeit und des kommunikativen Handelns von Jugendlichen in der kaufmännischen Erstausbildung. In J. van Buer, S. Matthäus, R. Borrmann-Müller & U. Apel (Hrsg.), *Entwicklung der kommunikativen Kompetenz und des kommunikativen Handelns Jugendlicher in der kaufmännischen Erstausbildung, Band 7* (S. 1-19). Berlin: Institut für Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik, Philosophische Fakultät IV der Humboldt-Universität zu Berlin.

- Von Cranach, M. & Bangerter, A. (2000). Wissen und Handeln in systemischer Perspektive: Ein komplexes Problem. In H. Mandl & J. Gerstenmaier (Hrsg.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln* (S. 221-252). Göttingen et al.: Hogrefe.
- Von Krogh, G., Ichijo, K. & Nonaka, I. (2000). *Enabling knowledge creation*. Oxford et al.: University Press.
- Waibel, R. & Dörig, R. (1999). Baustein 1: Shell/Brent Spar. *Neue Lehr-Lern-Kultur in der Betriebswirtschaftslehre*. Aarau: Sauerländer.
- Warthun, N. (1997). *Interkulturelle Kommunikation in der Wirtschaft*. Bochum: Universitätsverlag.
- Weber, S. (2003). *Initiating intercultural learning and development in the field of economic and business education. Habilitationsschrift*. Humboldt-Universität zu Berlin.
- Weber, S., Achtenhagen, F., Bendorf, M. & Getsch, U. (2003). Überlegungen zur Gestaltung einer wirksamen Kooperation von Institutionen und Lernorten der beruflichen Bildung. In F. Achtenhagen (Hrsg.), *Neue Wirtschaftspädagogische Forschungs- und Entwicklungsarbeiten, Band 28* (S. 298-331). Göttingen: Seminar für Wirtschaftspädagogik der Georg-August-Universität Göttingen.
- Weinert, F.E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and Selecting Key Competencies* (pp. 45-66). Göttingen: Hogrefe.
- West, A., Edge, A. & Stokes, E. (2000). *Examination and assessment of data on foreign language learning*. Centre for Educational Research, London School of Economics and Political Sciences. Commissioned by Education and Culture Directorate-General LEONARDO DA VINCI PROGRAMME, STRAND III.2.b.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research. Design and methods*. 2nd ed. Thousand Oaks et al.: Sage.

Anschrift der Autorin:

PD Dr. Susanne Weber

Humboldt Universität, Berlin, und

Georg-August-Universität, Seminar für Wirtschaftspädagogik

Platz der Göttinger Sieben 5

37073 Göttingen

E-Mail: sweber@wipaed.wiso.uni-goettingen.de